

Twardella, Johannes

Pädagogische Autorität. Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann

Pädagogische Korrespondenz (2012) 46, S. 21-41



Quellenangabe/ Reference:

Twardella, Johannes: Pädagogische Autorität. Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2012) 46, S. 21-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99150 - DOI: 10.25656/01:9915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99150>

<https://doi.org/10.25656/01:9915>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 46

HERBST 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg) • Peter Euler (Darmstadt) • Ilan Gur Ze'ev
(Haifa) • Andreas Gruschka (Frankfurt am Main) • Bernd Hackl (Graz) •
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main) • Andrea Liesner (Hamburg) • Andreas
Wernet (Hannover) • Antonio Zuin (São Carlos)

Die Bilder sind durchweg ironische Kommentierungen der Texte. Sie stam-
men aus dem Bildarchiv des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft.

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausge-
ber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutach-
tungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Sigrid Hartong/Richard Münch
Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen
- 21 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Johannes Twardella
Pädagogische Autorität. Wie für die empirische
Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar
gemacht werden kann
- 42 **MARKTFORSCHUNG**
Christina Gericke
Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?
Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten
Unternehmen
- 56 **DIDAKTIKUM**
Peter Neumaier
Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘
in Zeiten der Finanzkrise
- 74 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Felix Grigat
Die Kompetenzkatastrophe – oder
„Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“
- 82 **THEORIE UND KRITIK**
Bernd Hackl
Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis
Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und
ein Fallbeispiel
- 95 **WANDEL VON SCHULE**
Karl-Heinz Dammer
Peter Frattons „Haus des Lernens“ – ein neues Eschaton der
Schulreform?
- 110 **DOKUMENTATION**
Checkliste: Einstieg in den Vorbereitungsdienst

Johannes Twardella

Pädagogische Autorität

Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann

I

Eines der zentralen Probleme des Berufseinstiegs von Lehrerinnen und Lehrern besteht darin, sich bei Schülerinnen und Schülern Gehör zu verschaffen. Vermutlich machen viele, wenn nicht die meisten Lehrer die Erfahrung, dass das Setting, in dem sie handeln, der schulische Rahmen und die Tatsache, dass hier die Rollen klar aufgeteilt zu sein scheinen – hier die Lehrperson, dort die Schüler – keineswegs garantiert, dass die Schüler hören, dass sie sich ansprechen lassen, dass sie kooperieren und sich ihrer Rolle gemäß verhalten. Die Bedingungen dafür, dass die Schüler hören, müssen erst, so scheint es, geschaffen und eine Ordnung, auf deren Basis Unterricht stattfinden kann, muss erst eingerichtet werden.

Wird nach den Ursachen für dieses Phänomen gefragt, können diese auf zwei Seiten gesucht werden, entweder auf der der Schüler oder auf derjenigen der Lehrer. Was letztere betrifft, so sind verschiedene Erklärungen denkbar: Eine vorwissenschaftliche Theorie geht davon aus, dass es schlicht eine Frage der Person und deren Talente sei. Es gebe, so wird nicht selten behauptet, eben solche und solche. Also Lehrer, die es können, die für ihren Beruf geeignet sind – die sogenannten „geborenen Erzieher“ mit „natürlicher Autorität“ –, und solche, die es eben nicht können und nur bedingt oder womöglich gar nicht geeignet für den Beruf des Lehrers sind. Und leider sei es so, dass Exemplare der ersten Sorte sehr rar sind.

Eine andere Theorie hebt nicht unmittelbar auf die Person des Lehrers, sondern auf deren Ausbildung ab. Sie wird nicht selten von Lehramtsstudentinnen und -studenten artikuliert und besagt, dass Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung – vor allem während ihres Studiums an der Universität – nicht hinreichend auf die Probleme, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind, vorbereitet werden.¹

1 Diese Theorie steht nicht notwendig im Widerspruch zu der ersten, ja, kann problemlos mit dieser verbunden werden: Da die Zahl der Lehrer, die das besagte Problem mit Leichtigkeit meistern, nur gering ist, und diejenige derer, bei denen es sich zu einer Krise auswächst, die – wenn überhaupt – nur peu à peu überwunden wird, deutlich höher ist, ist es notwendig, in der Ausbildung dieses Problem aufzugreifen und zu thematisieren. Das geschehe aber an der Universität kaum oder gar nicht.

Auf dieses von vielen Studenten so wahrgenommene Defizit wird von etlichen unter ihnen dergestalt reagiert, dass einfache Rezepte, die dem Geist der Zeit entsprechen und auch in der pädagogischen Ratgeberliteratur kursieren, propagiert werden: Es sei wichtig, dass es Regeln gebe, an denen sich die Schüler orientieren können, Regeln, die am besten gemeinsam mit diesen aufgestellt werden, für alle transparent sind und über deren Befolgung die Lehrperson mit Konsequenz zu wachen habe.

Solche Vorschläge der Studenten könnten auf der einen Seite als unbegründet abgetan und die Hoffnung, das besagte Problem einfach „in den Griff“ bekommen zu können, als naiv und unwissend kritisiert werden. Doch kommt in ihnen auf der anderen Seite die Ahnung davon zum Ausdruck, dass für die pädagogische Praxis etwas unabdingbar ist, dass Studenten in der Regel noch nicht haben, das sie faktisch auch noch gar nicht haben können und das ihnen die Universität auch nicht beibringen, das aber von der Wissenschaft zum Thema gemacht werden kann – und das hier mit dem Begriff der pädagogischen Autorität bezeichnet werden soll.

Im Folgenden möchte ich mich diesem Thema widmen, indem ich zunächst auf den Begriff der Autorität im Allgemeinen zu sprechen komme: Wie lässt sich dieser definieren und warum haben wir häufig ein Problem mit ihm? Im zweiten Schritt möchte ich dann die Perspektive einschränken, mich auf den Begriff der pädagogischen Autorität konzentrieren und grob skizzieren, in welcher Weise er in der Tradition pädagogischen Denkens reflektiert wurde. In einem dritten Schritt werde ich der Frage nachgehen, wie pädagogische Autorität empirisch erforscht werden kann. Dabei werde ich zum einen kurz auf einen Versuch eingehen, den Begriff mit den Mitteln der empirischen Bildungsforschung zu untersuchen, um dann schließlich einen eigenen Vorschlag und zwar auf der Basis der pädagogischen Unterrichtsforschung zu präsentieren.

II

Zum Begriff der Autorität im Allgemeinen

Der Begriff der Autorität ist ein äußerst schwieriger und komplexer. Es gibt zahlreiche Versuche, ihn zu bestimmen und sich ihm auf unterschiedlichen Wegen zu nähern (vgl. aktuell Reichenbach 2011). Die Schwierigkeit resultiert bereits daraus, dass wir alle in irgendeiner Weise gegenüber diesem Begriff befangen sind: Ein jeder hat Erfahrungen mit Autorität gemacht im Rahmen jener Erziehung, die er selbst „genossen“ hat – egal, ob es eine autoritäre, eine demokratische oder eine laissez-faire-Erziehung war.² Aber nicht nur durch Erfahrungen auf der Ebene der individuellen Biographie, sondern auch durch historische Erfahrungen ist unser Verhältnis zur Autorität vorge-

2 Vgl. zu der Unterscheidung zwischen verschiedenen Erziehungsstilen: Lewin, Kurt, Experimente über den sozialen Raum (1939), in: Ders.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, 3. Aufl., Bad Nauheim 1968, S. 112-127.

prägt: Die Orientierung an Autoritäten verbinden wir nicht ohne Grund rasch mit konservativem, ja, reaktionärem Denken. Denn in der Vergangenheit ist bekanntlich immer wieder der Begriff der Autorität in politischen Debatten gegen den der Demokratie ausgespielt worden, vor allem in jenem präfaschistischen Denken, das dem Nationalsozialismus intellektuell den Weg ebnete. Und dieser beruhte – auch das hat unser Verhältnis zum Begriff der Autorität mitgeprägt – auf einem Persönlichkeitstypus, den Adorno und andere bekanntlich als „autoritäre Persönlichkeit“ bezeichneten (Adorno 1995). Schließlich kommt noch hinzu, dass Autorität, genauer gesagt, die Orientierung an Autorität grundsätzlich im Widerspruch zu jenen Werten und Idealen zu stehen scheint, die uns als modernen Subjekten wichtig sind, ja, die überhaupt von zentraler Bedeutung in der Moderne sind: zu Freiheit, Gleichheit und Vernunft. Uns mit diesen identifizierend sind wir geneigt, Autorität mit Fremdbestimmung und Irrationalismus zu assoziieren (Sennett 1990). M.E. macht es nun aber keinen Sinn, den Begriff aufgrund all dieser Schwierigkeiten, die wir mit ihm haben, aus der wissenschaftlichen Debatte auszuklammern – im Gegenteil: Gerade weil er in mehrfacher Hinsicht schwierig ist, ist es wichtig, ihn mit rationalen Mitteln zu erhellen.

Begonnen werden soll mit einigen allgemeinen Aussagen über Autorität. Was lässt sich generell zu diesem Phänomen sagen? Autorität ist, so könnte man meinen, eine Eigenschaft einer Person, einer Gruppe oder auch einer Institution, die diese an und für sich besitzt. Doch wenn wir von einer Person sagen, sie habe Autorität, so beziehen wir uns nicht nur auf diese, auf sie als ein isoliertes, atomistisches Wesen. Vielmehr nehmen wir Bezug auf das Verhältnis, in dem diese Person zu einer anderen Person oder zu einer Gruppe von Personen steht. Autorität ist ein relationaler Begriff, genauer gesagt, ein Begriff, der für eine besondere Art von Beziehung steht, in der sich eine Person zu einer anderen befindet. Und diese Beziehung kennzeichnet, dass sie eine asymmetrische ist, eine von Über- und Unterordnung und zwar in dem Sinne, dass die eine Seite dominiert und die andere dies akzeptiert, genauer gesagt, dies freiwillig akzeptiert und zwar auf der Basis einer „inneren Anerkennung“ (Reichwein 2001, S. 141). Autorität kann insofern von zwei anderen Varianten, wie eine Person auf eine andere Einfluss nehmen kann, abgegrenzt werden. Hannah Arendt hat dies sehr deutlich gesagt: Sie sehe sich, so erklärt sie in ihren Überlegungen zur Frage der Autorität, zwar nicht dazu in der Lage, das Wesen der Autorität zu definieren, könne jedoch sagen, worauf diese nicht beruhe, nämlich weder auf Zwang und Gewalt noch auf rationaler Argumentation (vgl. Arendt 1994). Mit beiden Mitteln könne Ähnliches erreicht werden: Mit Zwang könne jemand zum Gehorsam gebracht werden und mit Argumenten könne er von etwas überzeugt werden. Doch, so schreibt Arendt, „wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen, hat Autorität immer schon versagt.“ Und weiter heißt es: „Andererseits ist Autorität unvereinbar mit Überzeugungen, welches Gleichheit voraussetzt und mit Argumenten arbeitet. Argumentieren setzt Autorität immer außer Kraft“ (Arendt

1994, S. 159). Autorität beruht also weder auf Zwang noch auf Argumentation, sondern auf dem freien Willen desjenigen, der auf sie „hört“. Und dieses „Hören“ kann zwei unterschiedliche Ebenen betreffen, zum einen die Ebene des Denkens, zum anderen die des Handelns. Je nachdem bezeichnen wir die Hörigkeit dann entweder als Glauben oder als Gehorsam.

Bei dieser abstrakten, heuristischen Begriffsbestimmung können wir noch einen Schritt weiter gehen: Voraussetzung dafür, dass eine Person für eine andere eine Autorität darstellt, auf die sie zu „hören“ bereit ist, ist nicht nur deren innere Anerkennung, sondern auch, dass diese Person für etwas anderes, etwas Abstraktes steht. Letztlich, so möchte ich behaupten, steht der Begriff der Autorität nicht für eine zweistellige, sondern für eine dreistellige Relation, für das Verhältnis zwischen zwei Personen und einem Dritten, einem allgemeinen Wert, einem Ideal. Es ist letztlich dieses Dritte, das für denjenigen, der „hört“, ein hohes Maß an Verbindlichkeit besitzt, dem er sich verpflichtet fühlt (Geißler 1967, 1968). Dieses Dritte begegnet ihm aber nicht abstrakt, sondern verkörpert in einer Person, die – so gesehen – die Position eines Mittlers innehat und die nur solange als Autorität anerkannt wird, wie sie glaubwürdig machen kann, dass sie für dieses Dritte steht.

Dieser heuristische Begriff von Autorität soll kurz mit der Geschichte des Begriffs in Zusammenhang gebracht werden: Historisch gesehen lässt sich der Begriff der Autorität zum einen auf den Kontext der antiken Logik und Rhetorik zurückverfolgen (vgl. Röttgers 1971). Dort – z.B. bei Aristoteles – ist die Ansicht zu finden, dass die argumentative Rede nicht auskomme ohne Autorität und dass es legitim sei, wenn ein Redner Autorität für sich oder auch für einen besonderen Ausspruch, ein besonderes Argument in Anspruch nehme.³ Zum anderen spielte der Begriff der Autorität im juristischen bzw. politischen Diskurs bei den Römern eine große Rolle, wo sich der Gegensatz von *autoritas* und *potestas*, also der Autorität auf der einen und der reinen Macht auf der anderen ausbildete (und sich etwa konkretisierte im Gegensatz des Senats auf der einen Seite, dessen Mitglieder aufgrund ihres Alters, der ihnen zugeschriebenen Reife und Weisheit Autorität besaßen, und des Magistrats auf der anderen, vor allen den Konsuln) (vgl. Rabe 1979). Autorität hatte hier wie dort sowohl einen personalen Bezug, wurde also als an eine konkrete Person gebunden gedacht, als auch einen sachlichen. In der Sprache des oben entwickelten Begriffs formuliert: Sie wurde bereits in der Antike als auf der inneren Anerkennung einer Person beruhend gedacht und gleichzeitig als auf ein Drittes bezogen, hier eben auf Erfahrung, Reife und Weisheit. Während Autorität sich im Rahmen der Rhetorik eher auf die Ebene des Denkens bezog, war sie in der römischen Antike primär für die (politische) Praxis von Bedeutung.⁴

3 Es handelt sich dann um einen Beweis „ex auctoritate“.

4 Durch Cicero wurde sie sodann vom rechtlich-politischen auf den geistig-literarischen Bereich übertragen.

Im christlich geprägten Mittelalter wurde die Position des Dritten mit der Religion gefüllt. Die Quelle aller Autorität lag für christliche Denker in der Transzendenz⁵ und die Autorität der christlichen Kirche (*auctoritas ecclesiae*), des Papstes, ja, der Geistlichkeit überhaupt wurde als von dieser abgeleitet vorgestellt. Das bedingte eine Schärfung des Konfliktes zum einen mit der weltlichen Macht, der *potestas*, jetzt in Gestalt des Kaisertums, zum anderen mit der *ratio*. So wurde am Ende des 5. Jahrhunderts der Gegensatz von Kirche und Kaisertum in den von *auctoritas* und *potestas* gebracht. Und der Konflikt von Autorität und *ratio* wurde lange Zeit auszugleichen versucht – der Höhepunkt dieser Bemühungen wurde schließlich in der Scholastik bei Thomas von Aquin erreicht. Zu Beginn der Moderne gerieten jedoch die beiden Begriffe in einen scharfen Gegensatz. Vor dem „Richterstuhl der Vernunft“ verlor die Autorität ihre Geltung. Sie wurde als im Widerspruch zur freien Urteilsbildung gesehen und galt als Quelle von Vorurteilen. Ihr zu folgen, auf sie zu hören, wurde als unbegründet und irrational angesehen.

III

Zum Begriff der pädagogischen Autorität

Die Anzahl der Versuche, den Begriff der pädagogischen Autorität zu bestimmen, ist kaum überschaubar.⁶ Es scheint immer wieder neu das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit zu bestehen, sich seiner zu vergewissern. Und das kann zurückgeführt werden auf dasjenige, welches grundsätzlich als „Krise der Autorität“ in der Moderne bezeichnet worden ist und sich in besonderer Weise auswirkt auf die Pädagogik und die Reflexion über sie (vgl. Arendt 1958).

Die „Krise der Autorität“ in der Moderne geht wohl darauf zurück, dass im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse Traditionen, deren Gültigkeit in vormodernen Zeiten – mehr oder weniger – fraglos bestand und die zur Rechtfertigung und zur Stützung von Autorität herangezogen werden konnten, eben nicht mehr fraglos fortbestehen. Insbesondere in Zeiten forcierten gesellschaftlichen Wandels lässt sich feststellen, dass Autoritäten erodieren: Die Autorität des Staates und seiner Ordnung gerät dann ins Wanken, auch die Autorität der Eltern kann durch solche gesamtgesellschaftlichen Prozesse beeinträchtigt werden, womit eine Zuspitzung des Generationenkonfliktes einhergeht, ebenso wie die Autorität gesellschaftlicher Institutio-

5 Z.B. für Augustin. Vgl.: Rabe, Horst, Autorität, in: Brunner, Otto, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe, Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 1, Stuttgart 1979, S. 382–406. Bei Augustin findet sich auch der Gedanke, dass die göttliche Autorität personal verbürgt werde durch Jesus Christus.

6 Es scheint Konjunkturen des Begriffs bzw. der Reflexion über ihn zu geben. Siehe zur letzten Konjunktur z.B.: Geißler, Erich E., *Autorität und Erziehung*, Regensburg 1965. Und: Heiland, Helmut, *Emanzipation und Autorität. Theorien und Modelle pädagogischer Autorität*, Bad Heilbrunn/Obb. 1971.

nen, z.B. der Schule. Alles zusammen kann wiederum Auswirkungen auf die Autorität des Pädagogen bzw. des Lehrers haben – und es stellt sich auch hier die Frage: Worauf beruht diese und ist sie unabdingbar?

Die moderne Pädagogik und die Vorstellungen von Autorität als pädagogischer Autorität sind zu sehen vor dem Hintergrund einer Kritik an der Aufklärung. Diese stellte, wie bereits erwähnt, die Autorität vor den „Richterstuhl der Vernunft“ – mit dem Ergebnis, dass Autorität nicht nur an Geltung verlor, sondern grundsätzlich als im Widerspruch zur freien Urteilsbildung und als Quelle von Vorurteilen gesehen wurde. Auf zwei Theoretiker der Pädagogik, die vor dem Hintergrund der Aufklärung über pädagogische Autorität neu nachdenken, soll hier kurz eingegangen werden: zum einen auf Rousseau, zum anderen auf Herbart.

Für Rousseau ist das Problem der Autorität, so möchte ich behaupten, ein zentrales.⁷ Für ihn ist Erziehung ohne Autorität nicht denkbar. Allerdings kann er sich keine pädagogische Autorität, so wie sie oben heuristisch bestimmt wurde, vorstellen und zwar als eine soziale Beziehung, die durch Asymmetrie gekennzeichnet ist und in der der Zögling auf den Erzieher aufgrund einer inneren Anerkennung hört. Der Erzieher hat, wie Rousseau im „Emile“ darlegt, auf der einen Seite die Möglichkeit, den Zögling durch Argumente davon zu überzeugen, zu tun, was er oder was die Gesellschaft von ihm erwartet. Sollte er diese Möglichkeit ergreifen, werde sich jedoch zeigen, dass der Zögling für rationale Argumente gar nicht soweit zugänglich ist, dass er sich überzeugen ließe. Auf der anderen Seite steht ihm der Einsatz von Zwangsmitteln zur Verfügung bzw. die Möglichkeit den Zögling durch positive oder negative Sanktionen (bzw. deren Ankündigung) in seinem Verhalten zu beeinflussen. Sollte er dies versuchen, so bestehe jedoch die Gefahr, dass sich dies negativ auf den Charakter des Zöglings auswirke.

Autorität, insofern sie in einer Person, in der Person des Erziehers verkörpert wird, wecke den Widerstand des Zöglings. Ist das Kind jedoch mit einer unpersönlichen Notwendigkeit konfrontiert, dann werde es sich fügen. Die Erziehung sollte also, so Rousseau, über das Arrangement solcher Notwendigkeiten verlaufen im Sinne einer „klargeregelten Freiheit“ (Rousseau in: Rebel, S. 52). Während die an eine Person gebundene pädagogische Autorität also entweder wirkungslos bleibe oder den Zögling „verziehe“, bewirke das „Joch der Notwendigkeit“ (Rousseau in: Rebel, S. 51), dass der Zögling sich gemäß seiner Natur entfalten kann – auch dann, wenn er sich fügen muss (vgl. Schäfer/Thompson 2009).

7 Vgl.: Rousseau, Jean-Jacques, 2. Buch des Emile, in: Rebel, Karlheinz, Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem, Weinheim/Berlin 1967, S. 50 ff.

Während Rousseau sich eine personal gebundene pädagogische Autorität nicht vorstellen konnte, sehen andere Theoretiker in ihr gerade die Lösung des für die Erziehung in der Moderne zentralen Problems, die nachwachsende Generation zur Autonomie zu führen und dabei nicht auf deren Gehorsam verzichten zu können. Mit Kant ge-

sprochen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Autorität liegt wie selbstverständlich bei den Eltern und kann sodann übertragen werden auf den Erzieher, der diese jedoch dann nicht einfach *hat* (wie die Eltern), sondern erwerben muss. Dies geschehe, so Herbart, durch „geistige Überlegenheit“ (Herbart 1806 in: Nohl 1962).

Die Funktion der pädagogischen Autorität scheint bei Herbart eng umgrenzt zu sein: Herbart spricht von ihr vor allem im Zusammenhang mit der „Regierung“ (Herbart, S. 20) der Kinder, die notwendig sei, weil die Voraussetzungen für die Erziehung bei den Heranwachsenden nicht einfach gegeben seien. Bei Kindern sei der Wille als diejenige Instanz, welche von der Erziehung adressiert werden könne, nicht von Anfang an vorhanden, wohl aber ein „wildes Ungestüm“ (Herbart, S. 21), das Herbart auch als „Prinzip der Unordnung“ (ebd.) bezeichnet. Auf dieses sei mit den „Maßregeln der Kinderregierung“ dergestalt einzuwirken, dass Erziehung möglich wird. Und zu diesen Maßregeln zählt Herbart auch die Autorität – „und Liebe“ (Herbart, S. 24).

Wichtig ist hier mehreres: Zum einen ist hervorzuheben, dass die Autorität nicht als etwas Abstraktes, als Eigenschaft des Erziehers gedacht wird, sondern eben als mit „Liebe“ verbunden. Anders gesprochen: Sie ist nur vorstellbar auf der Basis einer sozialen Beziehung, einer emotionalen Bindung, die, so Herbart, beruhe „auf dem Einklang der Empfindungen, und auf Gewöhnung“ (Herbart, S. 25).

Zum anderen wird die pädagogische Autorität von Herbart zwar thematisiert im Kontext der „Kinderregierung“. Diese hat keinen Zweck in sich, sondern nur darin, die eigentliche Erziehung zu ermöglichen. Autorität hat aber auch ihre Bedeutung, so möchte ich behaupten, über die „Regierung“ hinaus. Sie ist auch notwendig für dasjenige, was für Herbart im Zentrum der Erziehung steht bzw. mit dieser in eins fällt: für den Unterricht – dann aber nicht als eine disziplinierende, sondern als eine den „Gedankenkreis“ (Herbart, S. 5) bildende. Dann erst handelt es sich um Autorität aufgrund einer „Überlegenheit des Geistes“ (Herbart, S. 24), weil der Erzieher ein Drittes repräsentiert, die geistige Welt, die Kultur. Entsprechend heißt es in der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“: Der Erzieher werde von sich sagen können, dass „nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfangen, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist.“ (Herbart, S. 7)

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass die pädagogische Autorität für Herbart ein vorübergehendes Phänomen ist, sowohl als diejenige, welche im Rahmen der „Kinderregierung“ wirkt, als auch diejenige, welche die Erziehung im Rahmen von Unterricht hat.

Es könnte noch auf zahlreiche weitere Theoretiker eingegangen werden.⁸ Auch könnte auf Reflexionen, die in anderen wissenschaftlichen Disziplinen vorgenommen wurden, eingegangen werden. Vor allem in der Soziologie ist immer wieder über die Frage der Autorität nachgedacht worden.⁹ Nur ein Aspekt sei hier erwähnt: die Unterscheidung Simmels zwischen jener Autorität, die ein Subjekt durch sein Auftreten, sein Wissen und sein Können erworben hat, und derjenigen, die ihm durch eine „überindividuelle Potenz“, also durch den Staat, die Kirche, die Schule etc. verliehen wurde, die Amtsautorität (Helmer/Kemper 2004, S. 140). Denn diese ist für die Untersuchung der Autorität von Pädagogen, die in institutionellen Kontexten arbeiten, z.B. für das Handeln von Lehrern an öffentlichen Schulen, äußerst wichtig. Denn mit der verliehenen Autorität ist verbunden, dass etwa Lehrer über eine gewisse *potestas* verfügen: Sie verfügen als Inhaber eines Amtes über gewisse Sanktionsmöglichkeiten – und dazu gehört nicht zuletzt die Möglichkeit, Noten zu vergeben bzw. Noten als Mittel, sich Gehör zu verschaffen, einzusetzen.

Wie lässt sich nun pädagogische Autorität empirisch erforschen?

IV

In letzter Zeit ist mehrfach versucht worden, aus der Perspektive der Kompetenztheorie zu bestimmen, welchen Anforderungen jemand, der den Beruf des Lehrers ausübt, genügen sollte (vgl. Baumert/Kunter 2006). Es sind verschiedene Kompetenzprofile für den Beruf des Lehrers entworfen worden, in denen jedoch der Begriff der pädagogischen Autorität nicht auftaucht. Die pädagogische Autorität wird selbst nicht als eine Kompetenz angesehen. Andersherum wurde schon mehrfach danach gefragt, welche Kompetenzen eine Lehrkraft besitzen muss, damit sie als pädagogische Autorität anerkannt werden kann.

Exemplarisch für eine empirische Erforschung der pädagogischen Autorität aus der Perspektive der Kompetenztheorie soll auf die Studie der Schweizer Erziehungswissenschaftlerin Bernadette Frei verwiesen werden (Frei 2003). Ausgehend von der Annahme, dass eine Lehrkraft in verschiedenen Bereichen Verantwortung innehat, führt Frei eine Palette von Kompetenzen an, über die

8 Z.B. auf Herman Nohl, der in seiner Theorie des pädagogischen Bezugs die persönliche Dimension hervorhebt, ihr einen Primat zuspricht – und entsprechend die sachliche Dimension eher vernachlässigt. Vgl.: Nohl 1988.

9 Die Soziologie hat allerdings die Akzente anders gesetzt. Sie arbeitet mit Begriffen wie Macht, Legitimation und Gefolgschaft. Hervorzuheben wäre in diesem Zusammenhang vor allem der Charisma-Begriff von Max Weber. In neuerer Zeit ist das Thema auch in der Soziologie verknüpft worden mit der Analyse sprachlicher Handlungen. Vgl.: Bourdieu, Pierre, Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien 2005.

eine Lehrkraft verfügen solle.¹⁰ Freis empirische Untersuchung bestand darin, dass sie sowohl Lehrer als auch Schüler danach befragte, ob sie jeweils bestimmte Lehrer bzw. sich selbst als pädagogische Autorität ansehen. Zudem wurde nach den verschiedenen Kompetenzen gefragt, auf denen pädagogische Autorität beruhe, genauer gesagt danach, wie die Befragten deren Bedeutung einschätzen. Die Untersuchung führte Frei schließlich z.B. zu dem Ergebnis, dass aus der Sicht von Schülern Lehrkräfte vor allem dann pädagogische Autorität genießen, wenn sie fachlich kompetent sind. Die Lehrer selbst hingegen, so Frei, schätzten dies anders ein: Sie waren mehrheitlich der Meinung, dass ihre Autorität primär darauf beruhe, wie sie erzieherisch handeln. Genauer gesagt, sie waren der Meinung, dass sich pädagogische Autorität primär aus „personenbezogenen Bereichen“ (Frei 2003, S. 182) speise – so dass am Ende Frei zu der Vermutung gelangt, dass Fachkompetenz womöglich zu wenig von Lehrern als Quelle ihrer pädagogischen Autorität genutzt werde.

Die Ergebnisse von Frei wirken durchaus plausibel, doch stellt sich zum einen die Frage, ob nicht differenziertere Aussagen möglich sind und zum anderen, ob pädagogische Autorität nicht auch auf einer anderen Ebene als derjenigen der durch Fragebögen erhobenen Zuschreibungen untersucht werden kann.

Im Folgenden soll ein alternativer Vorschlag für die Erforschung pädagogischer Autorität gemacht werden. Vor dem Hintergrund der begrifflichen Klärungen, die zuvor vorgenommen wurden, also dem Begriff von pädagogischer Autorität, der diese als eine dreistellige Relation fasst, sowie dem Hinweis von Seiten der Soziologie, dass Autorität auch durch den institutionellen Kontext, in dem die pädagogische Praxis – z.B. des Unterrichts – stattfindet, verliehen werden kann, soll das Instrumentarium der pädagogischen Unterrichtsforschung für die empirische Analyse von pädagogischer Autorität für die Entwicklung eines dynamischen Modells von pädagogischer Autorität genutzt werden. Dieses Instrumentarium besteht zum einen aus einer bestimmten Methode – der Verwendung von „natürlichen Protokollen“ der pädagogischen Praxis, von Daten, die gerätegestützt erhoben wurden, sowie der Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000, Wernet 2006) – und zum anderen aus einer bestimmten theoretischen Perspektive auf Unterricht (die lange erprobt wurde und sich in zahlreichen Fällen bereits bewährt hat), der theoretischen Modellierung des Unterrichts als „widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung“ (Gruschka 2005). Diese theoretische Perspektive auf Unterricht kann dazu genutzt werden, den Begriff der pädagogischen Autorität weiter aufzufächern, denn sie legt nahe, zwischen einer Autorität in der erzieherischen Dimension des Unterrichts und der didaktischen, welche die Vermittlung einer Sache betrifft, zu unterscheiden. Davon kann wiederum die Autorität bezüglich der Sache, die im Unterricht behandelt

10 Sie listet auf: die Fachkompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz, die erzieherische Kompetenz, die diagnostische Kompetenz, die sozio-emotionale Kompetenz, die kommunikative Kompetenz, die personale Kompetenz und die Handlungskompetenz.

wird, sowie ihrer Aneignung durch die Schüler unterschieden werden. Im Folgenden soll exemplarisch gezeigt werden, wie diese Alternative einer empirischen Analyse pädagogischer Autorität – aus einer pädagogischen Perspektive sowie soziologisch informiert – konkret aussehen kann.

V

Die Dynamik pädagogischer Autorität im Unterricht

Ausgewählt wurde für die empirische Analyse pädagogischer Autorität im Unterricht eine Passage aus einer Stunde, die an einer Integrierten Gesamtschule in der Jahrgangsstufe 9 im Fach Gesellschaftslehre stattgefunden hat.¹¹ Thema dieser Stunde war der deutsche Bauernkrieg in der Zeit um 1525. Die



Abb. Erhard Schön zugeschrieben, 1524

11 Das Transkript dieser Stunde findet sich im „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (APAEK) unter folgender Adresse: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1479>

ausgewählte Passage wird im Folgenden unter der Frage untersucht, wie es um die pädagogische Autorität im Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schülern bestellt ist. Des Weiteren gilt es zu fragen, wie sie sich entwickelt, d.h. welche Transformationen pädagogischer Autorität sich in der ausgewählten Passage verfolgen lassen, um schließlich den Versuch zu unternehmen, ein Verlaufsmodell pädagogischer Autorität zu entwerfen.

Es handelt sich bei der ausgewählten Passage um den Einstieg in die Stunde. Für diese hat der Lehrer eine Folie mitgebracht, auf die ein Holzschnitt aus dem Jahr 1524 kopiert ist.

Da der Begriff der pädagogischen Autorität als eine dreistellige Relation im Verhältnis zwischen Lehrkraft, Schüler und dem Dritten, der Sache verstanden werden soll, gilt es zunächst – kurz – auf diejenige Sache einzugehen, über die das Unterrichtsgespräch geführt wurde. Auf dem Holzschnitt sind – in einer ländlichen Gegend – verschiedene Szenen zu sehen, deren Bedeutung sich dem Betrachter nicht unmittelbar erschließt: Vorne rechts sind drei Personen zu sehen, die offensichtlich zusammen gehören. Aufgrund ihrer Kopfbedeckung kann von der mittleren Person vermutet werden, dass mit ihr der Papst dargestellt wird (nicht ein spezifischer, sondern der Papst im Allgemeinen). Denn sie trägt die päpstliche Krone, die Tiara. Umgeben ist sie von zwei weiteren Personen, über deren Identität ebenfalls ihre Kleidung Auskunft gibt: Es handelt sich um die Darstellung von zwei Landsknechten, also mittelalterlichen Söldnern. Einer von ihnen ist abgebildet, wie er gerade mit seinem Schwert ausholt, so dass es den Anschein hat, als wolle er im nächsten Moment den Papst erschlagen. Der zweite Landsknecht hält mit der einen Hand, der linken, den Papst an seiner Soutane fest, mit der anderen, der rechten, zeigt er nach oben, in den Himmel.

Vorne links ist eine Gruppe zu sehen, die aus zwei Personen besteht: Die eine Person kann aufgrund ihrer Kutte als ein Mönch identifiziert werden. Wen die andere Person darstellen soll, ist nicht ganz klar. Doch ist erkennbar, wie sie mit der einen Hand den Geistlichen am Kopf fasst und mit der geballten rechten Faust zum Schlag gegen den Geistlichen ausholt. Oben links ist eine weitere Zweiergruppe zu sehen: Die eine der beiden Personen soll wohl einen Bauer darstellen, denn sie hält einen Dreschflegel in der Hand. Vor ihr befindet sich eine zweite Person, die mit ihrem ausgestreckten rechten Arm entweder den Bauern auffordert, ihr zu folgen, oder sich mit ihm vor dem Schlag mit dem Dreschflegel zu schützen versucht.

Schließlich ist oben rechts im Bild ein Stern zu sehen, der Strahlen ausstrahlt. Neben ihm befindet sich zum einen links ein Ziegenbock, zum anderen (rechts) eine Person, die keine richtigen Beine zu haben scheint und die einen Stab in der Hand hält, mit dem sie den Stern berührt. Es handelt sich hier offensichtlich um eine symbolische bzw. allegorische Darstellung, deren Sinn sich nicht unmittelbar erschließt. Vermuten lässt sich allein, dass es sich um einen Faun handelt, also um ein mythologisches Wesen, das für ein Leben steht, welches dionysische Qualitäten hat, also geprägt ist durch die Hingabe an die Wollust. Ausgehend von dieser Vermutung lässt sich die These

formulieren, dass der Holzschnitt als ein Kommentar zum Bauernkrieg und seinen Ursachen gedeutet werden kann. Der Bauernkrieg erscheint hier als gewaltsamer Protest vor allem gegen die Kirche und ihre Repräsentanten. Dieser Protest ist verbunden mit dem Vorwurf einer Doppelmoral: Gepredigt werde ein tugendhaftes Leben, die Repräsentanten der Kirche aber halten sich selbst nicht daran, führen vielmehr „ein Leben in Saus und Braus“, mit Ausschweifungen, die nicht zuletzt auch sexueller Natur sind.

Die Besprechung des Holzschnittes soll – dies wird aus dem weiteren Unterrichtsverlauf deutlich – als Einstieg in die Besprechung des Themas Bauernkrieg dienen.¹² Es liegt auf der Hand, dass Schüler der Jahrgangsstufe 9 dazu in der Lage sein dürften, den mit dem Holzschnitt dargestellten Konflikt in seinen elementaren Zügen zu erkennen und zu bestimmen – dass er gewaltförmig ausgetragen wird, dass die Gewalt sich gegen die Vertreter der Kirche wendet. Was die darüber hinaus gehende Deutung des Holzschnittes betrifft, dürften sie allerdings Schwierigkeiten haben und auf die Hilfestellung des Lehrers angewiesen sein.

VI

Das Gespräch über den Holzschnitt beginnt mit folgender methodischen Anweisung von Seiten des Lehrers:

Lm: (...) Ja. Betrachten wir einfach mal das Bild. Den ersten Schritt, den wir ja immer machen, ist ne Bildbeschreibung. Und erst im zweiten kommen wir dann zu irgendwelchen Interpretationen, ne? (...)

An dieser einleitenden Bemerkung des Lehrers fällt zunächst auf, dass dieser weder das Thema, um das es in der Stunde gehen soll, nennt, noch eine Fragestellung anführt, die es zu klären gilt. Vielmehr gibt er allein eine methodische Anweisung: Die Schüler werden aufgefordert, zunächst das Bild zu betrachten, dann solle in zwei Schritten vorgegangen werden. Der erste Schritt habe darin zu bestehen, dass sie einfach nur beschreiben, was sie sehen. Im zweiten Schritt sei das Bild zu interpretieren. Dies entspreche, darauf weist der Lehrer en passant hin, einer den Schülern bereits bekannten Konvention: Es sei „immer“ so, dass sie so verfahren. Dass sie dann immer zu „irgendwelchen“ Interpretationen gelangen, kann zweierlei heißen: Auf den ersten Blick erscheint dies als ein motivierender Hinweis: Weil diese Vorgehensweise sich in der Vergangenheit immer wieder bewährt hat, werde sie auch jetzt angewendet. Bei näherem Hinsehen erweist sich diese Bemerkung allerdings als äußerst ambivalent, denn mit ihr sagt der Lehrer: „Wir sind bisher immer zu Interpretationen gekommen. Doch waren diese nicht unbedingt richtig, sondern letztlich beliebig, eben irgendwelche. Und so wird es auch

12 Im späteren Verlauf des Unterrichts wird den Schülern ein Arbeitsblatt mit Forderungen der Bauern, den „12 Artikeln“ vorgelegt – mit dem Auftrag, diese Forderungen „in euren Worten in modernem Deutsch“ „zusammenzufassen“ (Transkript, Zeile 485f.).

heute sein: Wenn auch nicht unbedingt die richtige, so wird doch irgendeine Interpretation am Ende dabei herauskommen.“

Im Hinblick auf die Frage nach der pädagogischen Autorität des Lehrers, lässt sich festhalten, dass der Lehrer eine solche in mehrfacher Weise für sich in Anspruch nimmt: Zum einen tritt er als derjenige auf, der das Gespräch lenkt, nimmt also die ihm verliehene Autorität wahr, die Autorität des Amtes, welches er inne hat. Gleichzeitig tritt er als Autorität zwischen den Schülern und der Sache auf – und zwar in doppelter Hinsicht: Seine methodische Anweisung kann zum einen unter dem Aspekt der Vermittlung gesehen werden, d.h. der Lehrer nimmt hier eine didaktische Autorität für sich in Anspruch. Zum anderen kann sie aber auch als erzieherische Intervention gedeutet werden. Das wird deutlich, wenn man sich klar macht, dass die Schüler, dürften sie sich spontan äußern, gewiss auch unmittelbar Interpretationsvorschläge machen würden. Die Anweisung verlangt insofern eine gewisse Disziplin von ihnen. Schließlich nimmt der Lehrer nicht nur eine didaktische sowie eine erzieherische, sondern auch eine Autorität bezüglich der Sache implizit für sich in Anspruch.

Als erstes kommt eine Schülerin zu Wort, die behauptet, es sähe so aus

Sw: (...) als würden die Armen, also die armen Leute, die Bauern, gegen die reichen adeligen Leute irgendwie kämpfen.

Die Schülerin beginnt nicht damit, das Bild erst einmal zu beschreiben, sondern sie deutet es sofort und zwar als Darstellung eines Kampfes. In diesem stehen sich, so ihre Behauptung, zwei Parteien einander gegenüber: auf der einen Seite die „armen Leute“, die mit den Bauern, und auf der anderen Seite die „reichen Leute“, die mit den Adeligen gleichgesetzt werden. Der auf dem Holzschnitt dargestellte Kampf hat in den Augen der Schülerin also sowohl eine soziale (arm gegen reich) als auch eine ständische Dimension (3. Stand gegen den 2. Stand).

Im Hinblick auf die pädagogische Autorität lässt sich sagen, dass die Schülerin jene Autorität, welche der Lehrer qua Amt für sich in Anspruch genommen hat, nicht in Frage stellt, vielmehr anerkennt, indem sie sich zu dem Holzschnitt äußert. Allerdings wird von ihr die didaktische Autorität des Lehrers unmittelbar in Frage gestellt, denn die Schülerin hält sich nicht an die Anweisung des Lehrers. Warum das so ist, lässt sich allerdings nicht sagen: Hat sie einfach nicht gut zugehört, war sie unaufmerksam, als der Lehrer sagte, wie methodisch vorgegangen werden soll? Oder ist ihr das Verfahren nicht klar, versteht sie – obwohl schon öfter dieses Verfahren angewendet wurde – den Unterschied zwischen beschreiben und interpretieren nicht.¹³ In beiden Fällen würde sie nicht intentional, aber dennoch faktisch die didaktische Autorität des Lehrers in Frage stellen. Absichtlich (mehr oder weniger bewusst) würde sie dies jedoch tun, wenn der Grund für ihr Verhalten entweder darin bestünde,

13 Dieser ist tatsächlich alles andere als klar: Wann ist eine Beschreibung nur beschreibend und nicht schon interpretierend? Ist es überhaupt möglich, eine klare Grenze zwischen „beschreiben“ und „interpretieren“ zu ziehen?

dass sie die Rationalität bzw. Sinnhaftigkeit des methodischen Vorgehens nicht einsieht (womöglich auch weil sie daran zweifelt, dass es zur Erschließung der Sache führen wird. Und dieser Zweifel kann darauf zurückzuführen sein, dass dieses Vorgehen sich ihrer Meinung nach in der Vergangenheit keineswegs immer wieder bewährt, vielmehr eben nur zu irgendwelchen Ergebnissen geführt hat.) Oder sie weigert sich, den Anweisungen des Lehrers zu folgen, weil ihr zwar die Rationalität des Verfahrens durchaus einleuchtet, sie aber jene Disziplin nicht aufbringen will, die hier von ihr verlangt wird.

Sw: Weil da unten ist ja so'n Mann mit so 'nem Hut

Mit „weil“ hebt die Schülerin zu einer Begründung für ihre Interpretation an. Diese besteht darin, dass die Schülerin an einem Ausschnitt des Bildes, an einer Szene, die von ihr aufgestellte These eines Kampfes zu belegen versucht. Hierzu scheint ihr auszureichen, dass „unten“ ein „Mann mit so 'nem Hut“ zu sehen ist. Ein bestimmtes Kleidungsstück ist ihr ein ausreichender Beleg für ihre These. Es sind allerdings zwei Kopfbedeckungen, auf die sich die Schülerin beziehen könnte: entweder die Mütze des am rechten Bildrand zu sehenden Landknechts oder die Krone des Papstes, die Tiara.

Sw: und der neben dran, links, der hat ja auch so 'ne, na ja, besser gekleidet, also, der ist besser gekleidet als die anderen.

Nun bezieht sich die Schülerin auf eine weitere auf dem Holzschnitt abgebildete Person. Wenn sie dazu anhebt, zu sagen, dass diese sich links neben derjenigen befinde, auf die sie sich zunächst bezog, und „auch so 'ne“ habe, kann damit nur gemeint sein: Sie hat „auch so 'ne“ Kopfbedeckung. Daraus lässt sich schließen, dass sie zunächst vom rechten Landsknecht sprach, jetzt sich aber auf den Papst bezieht. Dieser sei, so korrigiert sie sich im Folgenden, „besser gekleidet“. Diese Korrektur ist notwendig, da sonst der Verweis auf die beiden Personen bzw. die Kleidung nicht als Beleg für die These von einem sozialen Kampf dienen könnte.

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass die Schülerin faktisch die didaktische sowie die erzieherische Autorität des Lehrers in Frage stellt. Um sie wieder zu bekräftigen, müsste der Lehrer im Folgenden die Einhaltung des von ihm vorgesehenen Verfahrens anmahnen. Doch erkennt sie den Lehrer ohne Frage als Lehrer an, akzeptiert seine Amtsautorität. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass sie auch seine Autorität bezüglich der Sache unterstellt. Diese könnte der Lehrer nun bekräftigen, indem er auf die von der Schülerin vertretene These reagiert, sich inhaltlich zu ihr verhält.

Lm: Hmhmm.

Der Lehrer gibt ein akustisches Signal von sich, das zunächst darauf verweist, dass er die Autorität des Amtes weiterhin für sich in Anspruch nimmt. Er ist derjenige, der als erster auf den Beitrag der Schülerin reagiert und der damit darüber entscheidet, wie das Gespräch weiter verläuft. Dies geschieht allerdings in einer mehrdeutigen Weise. Entweder kommt mit dem „hmhm“ eine Zustimmung zum Ausdruck. Dann meldet sich der Leh-

rer hier als Autorität in Bezug auf die Sache zu Wort. Oder er signalisiert mit „hmhm“ allein, dass er den Beitrag der Schülerin zur Kenntnis genommen hat. Dies würde implizieren, dass er sich einer Evaluation des Beitrags der Schülerin enthält – und damit gleichzeitig das Gespräch offen hält: Der nächste Sprecher kann dann auch etwas ganz anderes sagen. Wie dem auch sei, klar ist: Die Nichtanerkennung der Autorität des Lehrers auf der didaktischen sowie auf der erzieherischen Ebene wird von diesem einfach übergangen. Er beharrt nicht darauf, dass die Schülerin erst einmal einfach beschreibt, was sie sieht.

Sm3: Das ist der Papst.

Der Schüler Sm3 bezieht sich auf den zuvor geäußerten Beitrag seiner Mitschülerin, auf die von dieser zuletzt angesprochene Person und stellt eine Behauptung im Hinblick auf deren Identität auf – und zwar eine richtige Behauptung. Wie er dazu gekommen ist, lässt sich nicht sagen: Verfügt er tatsächlich über das ikonographische Wissen, welches notwendig ist, um die Identität der dargestellten Person richtig zu bestimmen?

Festhalten lässt sich, dass er zwar die „Amtsautorität des Lehrers nicht in Frage stellt, doch offensichtlich ebenso wie seine Mitschülerin die didaktische und die erzieherische Autorität des Lehrers nicht anerkennt.

Lm: Sm3, du hast, willst den noch näher beschreiben?

Unklar ist, ob der Lehrer implizit der Behauptung von Sm3 zustimmt, hier sei der Papst dargestellt, oder ob das „den“ allein deiktisch zu interpretieren ist, also als Verweis auf den Mann, um den sich gerade das Unterrichtsgespräch dreht. In dem einen Fall würde der Lehrer seine fachliche Autorität geltend machen. In dem anderen Fall wäre dies nicht so. In beiden jedoch geht es ihm darum, die didaktische und die erzieherische Autorität, welche weder von Sw noch von Sm3 anerkannt wurde, wieder zu gewinnen. Dabei geht er jedoch sehr vorsichtig vor: Er fordert nicht unbedingt die Beschreibung ein, sondern fragt, ob Sm3 eine solche durchführen wolle.

Sm3: Der sieht aus wie so'n Bischof

Eben hatte Sm3 noch behauptet, es handle sich um den Papst, jetzt nimmt er diese These zurück und spricht „nur noch“ von einem Bischof.¹⁴ Die Vermutung, dass er ein sicheres ikonographisches Wissen besitzt, bestätigt sich also nicht. Vielmehr wird deutlich, dass er zuvor nur geraten hat. Und durch die Bemerkung des Lehrers, die ihn in seiner Vermutung nicht eindeutig bestätigte, ist er offensichtlich verunsichert worden. Darin zeigt sich, dass er die Autorität des Lehrers in Bezug auf die Sache durchaus anerkennt. Sein Beitrag impliziert also auf der einen Seite ein Festhalten an der Nichtanerkennung der didaktischen und der erzieherischen Autorität des Lehrers, denn er geht auf die Erinnerung des Lehrers an die methodischen Vorgaben nicht ein.

14 Und er behauptet auch nicht, dass der auf dem Holzschnitt Dargestellte ein Bischof sei, sondern nur, dass er aussehe „wie so 'n Bischof“.

Auf der anderen Seite wird der Lehrer jedoch als Autorität in Bezug auf die Sache durchaus anerkannt.

Sm3: oder 'n Gläubiger. Ja.

An den verschiedenen Vermutungen von Sm3 wird deutlich, dass er sich zunächst „weit aus dem Fenster gelehnt“ hat, jetzt aber – aufgrund der uneindeutigen Bemerkung des Lehrers – versucht, wieder „zurück zu rudern“. Nun ist er bei einer Vermutung angelangt, die auf keinen Fall falsch sein kann: Bezüglich der Einordnung der Person in die Hierarchie der Kirche ist sich Sm3 nicht sicher. Was sich seiner Meinung nach aber nicht bestreiten lässt, ist, dass es sich bei der dargestellten Person um einen gläubigen Menschen handelt.

Sm? >{gemurmelt} Das ist Jesus.<

Der Hinweis, die Äußerung von Sm? sei „gemurmelt“, kann so interpretiert werden, dass diese nicht als Beitrag zur offiziellen Unterrichtskommunikation gedacht ist. Wohl aber wurde sie zumindest so laut getätigt, dass sie von allen gehört und durch das Gerät aufgezeichnet wurde. Bei ihr handelt es sich um einen vernehmbaren Kommentar zu dem, was zuvor gesagt wurde, zu dem Rückzug von Sm3: Statt bezüglich der Bedeutung der dargestellten Person immer vorsichtiger zu werden (um möglichst nichts Falsches zu sagen), schlägt Sm? die umgekehrte Richtung ein. Er steigert sie und zwar so sehr, dass seine These erkennbar falsch wird. Und da davon ausgegangen werden kann, dass der Schüler bewusst etwas Falsches sagt, heißt das wiederum, dass er nicht nur den Rückzug von Sm3 kommentiert, sondern gleichzeitig auch den Lehrer als Autorität in der Sache adressiert: Wenn nicht nur äußerst unterschiedliche Aussagen bezüglich der Identität der Person, auf die sich das Unterrichtsgespräch bezieht, im Raum stehen, sondern jetzt auch noch eine, die erkennbar falsch ist, muss eine Klärung herbei. Und diese kann, da das notwendige ikonographische Wissen bei den Schülern kaum vorausgesetzt werden kann, letztlich nur von dem Lehrer kommen.

Lm: Also so mit dem Bischof, ja, dem hoher, höherer Kirchlicher, ne?

Der Lehrer reagiert prompt auf die in der Bemerkung von Sm? liegende Forderung nach einer Klärung und bringt seine Autorität in Bezug auf die Sache ins Spiel. Doch wird nun deutlich, dass er dem Anspruch, eine Autorität in der Sache zu sein, nicht gerecht wird, denn er stellt nicht klar, dass hier der Papst dargestellt ist. Vielmehr behauptet er zunächst, es handle sich um einen Bischof, dann spricht er von einem „höheren Kirchlichen“. Die Bewegung ist vergleichbar mit derjenigen, die Sm3 vollzog. Auch der Lehrer rudert zurück.

Die Analyse der ausgewählten Passage hat gezeigt, wie in diesem Unterricht die Amtsautorität des Lehrers von den Schülern ohne weiteres anerkannt wird. Schon mit der ersten Äußerung einer Schülerin wurde allerdings seine Autorität sowohl bezüglich der Didaktik als auch der Erziehung in Frage gestellt. Diese versucht der Lehrer wieder herzustellen, doch war ihm dabei kein Erfolg beschieden. Im Folgenden zeigte sich, dass er auch in Bezug auf seine fachliche Autorität herausgefordert wurde. Doch war er nicht dazu in der Lage, diese unter Beweis zu stellen. Das hat allerdings nicht zur Folge, dass der Unterricht zusammenbricht und nicht fortgesetzt werden kann. Die Fortsetzung der Analyse der Stunde machte vielmehr deutlich, dass die Schüler auch im weiteren Unterrichtsverlauf kooperieren, und das erklärt sich dadurch, dass sie die Amtsautorität des Lehrers nicht in Frage stellen. Womöglich ist das Vertrauen in den Lehrer, dass er die Sache versteht, zunächst nicht erschüttert, weil den Schülern die Unkenntnis des Lehrers gar nicht auffällt. Doch entgeht ihnen im Folgenden nicht, dass der Anspruch des Lehrers auf Autorität in der Sache hohl ist. Spätestens an dem Punkt, an dem das Gespräch auf die Bildelemente oben rechts kommt, auf den Ziegenbock, den Stern und den Faun, und die Schüler erneut verschiedene Deutungsvorschläge machen – u.a. behauptet ein Schüler, es handle sich um „den Weihnachtsmann auf seinem Rentier“ (Transkript Zeile 174) – gesteht der Lehrer offen: „Leider muss ich da passen“ (Transkript Zeile 188). Doch hat auch das nicht zur Folge, dass es im Unterricht nicht weitergeht. Die Anerkennung der Amtsautorität des Lehrers bleibt auch jetzt noch weiter bestehen.

In der gleichen Weise, wie dies soeben geschehen ist, könnten weitere Beispiele aus dem alltäglichen Unterricht untersucht werden. Dabei würde sich voraussichtlich zeigen, dass die Entwicklung, wie sie hier exemplarisch rekonstruiert wurde, kein Einzelfall ist. Andere Analysen, die zwar nicht mit Bezug auf die Frage nach der pädagogischen Autorität, jedoch ebenfalls mit dem Instrumentarium der pädagogischen Unterrichtsforschung durchgeführt wurden, legen diese Vermutung nahe.

VII

Auch wenn die Institution Schule längst „entauratisiert“ (Ziehe) ist, auch wenn das Wissen, welches in der Schule vermittelt wird, durch die (beschleunigte) Produktion neuen Wissens sowie die gesteigerte Bedeutung alternativer, konkurrierender Quellen der Wissensvermittlung (z.B. das Internet) an Relevanz deutlich eingebüßt hat und wenn zudem die Autorität des Lehrers im Vergleich zu früher deutlich an Gewicht verloren hat (vgl. Helsper 2009), so entsteht doch notwendig in jeder pädagogischen Situation aufs Neue pädagogische Autorität – indem eine Lehrperson pädagogische Autorität für sich in Anspruch nimmt und indem von Seiten der Schüler erwartet wird, dass die Lehrperson eine solche besitzt. Wie Lehrer Autorität für sich in Anspruch nehmen, das kann sehr verschieden sein, ebenso wie Schüler sich auf sehr unterschiedliche Weise auf diese beziehen können. Dass dies aber geschieht – trotz der „Entauratisierung“ der Schule, trotz des beschleunigten Wandels von Wissensbeständen und trotz der deutlich relativierten Autorität der Lehrperson –, hat das obige Beispiel deutlich gezeigt.¹⁵

Durch die exemplarische Analyse konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die heuristischen Annahmen, wie sie im ersten Teil des Aufsatzes entwickelt wurden, für die Untersuchung pädagogischer Autorität im schulischen Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Pädagogische Autorität im Unterricht kann verstanden werden als eine dreistellige Relation zwischen dem Lehrer, den Schülern und einem Dritten. Aus der Perspektive der pädagogischen Unterrichtsforschung bietet es sich zudem an, pädagogische Autorität in drei Dimensionen zu unterscheiden: in der didaktischen Dimension, d.h. in Bezug auf die Frage, wie eine Lehrperson ihren Schülern eine Sache zu vermitteln versucht, in der Dimension der Bildung, d.h. bezogen darauf, welches fachliche Verständnis eine Lehrperson von der Sache besitzt – und wie sie entsprechend dazu in der Lage ist, auf Bildungsbewegungen bei den Schülern einzugehen. Schließlich kann auch die erzieherische Dimension zum Gegenstand der Analyse gemacht werden – und spätestens dann wird klar, dass das Dritte, für das eine Lehrkraft steht (bzw. für das zu stehen sie für sich in Anspruch nimmt), nicht nur die jeweils behandelte Sache ist, sondern auch bestimmte Normen und Werte sind, sowohl solche, die speziell für die Praxis des Unterrichts von Belang sind, als auch solche, die in der Gesellschaft eine gewisse Gültigkeit besitzen. Darüber hinaus steht die Lehrkraft auch für das Erziehungsziel der Mündigkeit.

Es liegt sodann nahe, in den einzelnen Dimensionen der pädagogischen Autorität nach der Art und Weise zu unterscheiden, wie die pädagogische Autorität jeweils wahrgenommen wird. Im Hinblick auf die didaktische Autorität kann unterschieden werden zwischen ihrer ungebrochenen Wahrneh-

15 Dass natürlich für die Autorität des Lehrers auch von Belang ist, welche Autorität das Dritte, für das er steht, in den Augen der Schüler besitzt, soll damit freilich nicht bestritten werden. Es stellt sich dann die Frage, wie sehr eine Lehrperson die Bedeutung einer Sache den Schülern glaubwürdig vermitteln kann, sie mit ihrer personalen Autorität für diese einsteht.

mung, die auf einer naiven bzw. unreflektierten Gläubigkeit an die Wirkung von Didaktik beruht¹⁶, und einer gebrochenen (wie in dem oben analysierten Fall).¹⁷ Bezogen auf die Dimension der Bildung kann nicht nur danach unterschieden werden, wie sehr eine Lehrperson die für sich in Anspruch genommene fachliche Autorität auch einzulösen in der Lage ist, sondern auch danach, ob sie für die Bildungsbewegungen auf Seiten der Schüler sensibel ist oder nicht – und wenn ja, ob sie dergestalt auf diese eingeht, dass eine vorliegende Bildungskrise überwunden wird oder nicht (vgl. Twardella 2010). Was die Autorität in der Dimension der Erziehung betrifft, so kann zwischen unterschiedlichen Erwartungen an die Konformität der Schüler differenziert werden. Wird von ihnen erwartet, dass sie prompt und uneingeschränkt sich konform verhalten (Rigorismus), oder werden ihnen sowohl im Hinblick auf den Zeitpunkt als auch die Qualität des von ihnen erwarteten Verhaltens Spielräume gelassen (Liberalität)?¹⁸

Es ist möglich, in dieser Weise pädagogische Autorität zu analysieren, wenn die Interaktion im Unterricht selbst zum Gegenstand gemacht wird. Dann zeigt sich, dass pädagogische Autorität nichts Statisches ist, sondern sich in einer permanenten Entwicklung befindet. Eine zukünftige Forschung könnte darin bestehen, verschiedene Verlaufsmodelle für die Dynamik pädagogischer Autorität im Unterricht herauszuarbeiten. Ein möglicher Verlauf wurde an dem Beispiel bereits deutlich. Hier wurde pädagogische Autorität durch den Lehrer zunächst in Anspruch genommen – auf der Ebene der Didaktik und der Erziehung allerdings nur gebrochen. Auf diesen beiden Ebenen wurde sie dann tatsächlich auch von den Schülern nicht anerkannt. Der Lehrer bemühte sich, seine didaktische und seine erzieherische Autorität zurückzugewinnen, doch keineswegs rigoristisch. Schließlich verlor er auch seine Autorität in Bezug auf die Sache, so dass am Ende der Unterricht nur noch durch die Autorität des Amtes getragen wurde. Mit diesem Verlaufsschema wären nicht nur andere Entwicklungsprozesse pädagogischer Autorität zu vergleichen, sondern es könnten auch neben den Varianten, wie pädagogische Autorität verloren gehen kann, auch solche untersucht werden, die

16 Ein Beispiel dafür findet sich in: Twardella, Johannes, *Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen*, Frankfurt/M. 2008.

17 In keinem der im Rahmen der pädagogischen Unterrichtsforschung bzw. des Forschungsprojektes PAERDU analysierten Fälle ließ sich beobachten, dass eine Lehrperson sich ad hoc von ihrer Didaktik distanzierte, als diese scheiterte (zu PAERDU vgl.: <http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/paerdu.html>).

18 Ebenso wenig wie eine Distanzierung der Lehrperson von ihrer Didaktik konnte in den zahlreichen Fällen, die im Rahmen von PAERDU analysiert wurden, festgestellt werden, wie eine Lehrperson ihre erzieherische Autorität rigoristisch wahrnimmt. Die Liberalität, welche durchgängig beobachtet werden konnte, hat freilich den Vorteil, dass von Seiten der Lehrkraft jeweils fallspezifisch reagiert werden kann (vgl.: Twardella 2004/2005), verlangt jedoch von einer Lehrkraft viel mehr Geduld und Flexibilität – und kann in eine Überforderung münden, die dann in ein – für die Schüler womöglich völlig unerwartetes, unvorhergesehenes – Gegenteil umschlägt, in ein „plötzliches Donnerwetter“, weil „das Fass übergelaufen ist“.

darauf zielen, pädagogische Autorität wiederzugewinnen – z.B. einfach dadurch dass ein neuer Anfang gemacht wird. Andere Möglichkeiten bestehen darin, dass die Lehrkraft im Verlaufe des Unterrichts entweder durch eine erzieherische Intervention, durch einen Wechsel des didaktischen Vorgehens oder schließlich durch den Nachweis fachlichen Wissens ihre pädagogische Autorität zurückzugewinnen versucht.¹⁹

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M. 1995.
 Archiv für pädagogische Kasuistik (APAEK): <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de>
 Arendt, Hannah: Was ist Autorität? In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München/Zürich 1994.
 Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4/2006, S. 479-520.
 Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien 2005.
 Frei, Bernadette: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse, Münster 2003.
 Geißler, Erich E.: Autorität und Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1965.
 Ders.: Autorität, in: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967, S. 81-94.
 Ders.: Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb. 1968.
 Gruschka, Andreas: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule, Frankfurt/M. 2005.
 Ders.: Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar 2009.
 Heiland, Helmut: Emanzipation und Autorität. Theorien und Modell pädagogischer Autorität, Bad Heilbrunn/Obb. 1971.
 Helmer, Karl/ Kempfer, Matthias: Autorität, in: Benner, Dietrich/ Oelkers Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S. 126-145.
 Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003.
 Helsper, Werner: Autorität und Schule – Zur Ambivalenz der Lehrerautorität, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität, Paderborn et al. 2009, S. 65-83.
 Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806, in: Nohl, Herman: Die Pädagogik Herbarts, Weinheim 1962.
 Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: Ders.: Werke in zehn Bänden, Bd. 10, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983, S. 699-741.
 Lewin, Kurt: Experimente über den sozialen Raum (1939), in: Ders.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, 3. Aufl., Bad Nauheim 1968, S. 112-127.

19 Ein eindrückliches Beispiel für den Versuch, pädagogische Autorität zurückzugewinnen, bietet eine Mathematikstunde, in der die Autorität des Lehrers zunächst so gering zu sein scheint, dass die Möglichkeit im Raum steht, die Schüler könnten ihre Kooperationsbereitschaft aufgeben und „streiken“ (vgl.: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1508>). Dann versucht der Lehrer, seine Autorität auf dem Weg über die Konfrontation der Schüler mit neuen „Sachen“ zurückzugewinnen, was jedoch nur bedingt gelingt, da die Verstehensprobleme, die sich den Schülern stellen, letztlich nicht beseitigt werden (vgl.: Twardella 2011).

- Nohl, Herman: Die Theorie der Bildung, in: Ders.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1988, S. 133-288.
- Oelkers, Jürgen: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.
- Oevermann, Ulrich: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Krammer, Klaus: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. 2000, S. 58-156.
- PAERDU – Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens, <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>
- Rabe, Horst: Autorität. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 1. Stuttgart 1979, S. 382-406.
- Rebel, Karlheinz: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem. Weinheim/Berlin 1967.
- Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart 2011.
- Reichwein, Roland: Autorität. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1. Hamburg 1993, S. 140-149.
- Röttgers, Kurt: Autorität. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1. Darmstadt 1971, S. 724-733.
- Rousseau, Jean-Jacques: Aus dem 2. Buch des Emile. In: Rebel, Karlheinz: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem. Weinheim/Berlin 1967, S. 50 ff.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane: Autorität – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Autorität. Paderborn et al. 2009, S. 7-36.
- Sennett, Richard: Autorität. Frankfurt/M. 1990.
- Terhart, Ewald: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster 2002.
- Twardella, Johannes: Rollenförmig oder als „ganze Person“? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, 2004/2005, S. 65-74.
- Ders.: Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen. Frankfurt/M. 2008.
- Ders.: Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Heft 1, 2010, S. 79-93.
- Ders.: Konstellationen des Pädagogischen im Unterricht an einer Integrierten Gesamtschule, unveröffentlichtes Manuskript 2011
- Veit, W./Rabe, Hanna/Röttges, K.: Autorität. In: Ritter, Joachim: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1, Basel 1971, S. 724 ff.
- Volmer, Gerda: Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen. Weinheim 1990.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Opladen 2006.